

A APRENDIZAGEM EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Valéria Deusdará Mori

Introdução

Neste trabalho discuto o processo de aprendizagem em estágio de psicologia clínica em uma instituição de ensino superior. A partir da teoria da subjetividade, baseada no enfoque histórico cultural, proposta por González Rey são feitas algumas reflexões sobre os diferentes sentidos subjetivos produzidos no processo de atuação como psicoterapeuta em uma clínica escola e seus distintos desdobramentos para uma prática clínica que vá além da mera reprodução de teorias. A partir de relatórios produzidos pelos alunos durante o estágio que durou dois semestres letivos foram levantados indicadores sobre a forma como diferentes sentidos subjetivos configuraram-se no processo de aprendizagem no estágio. A análise foi feita em uma perspectiva qualitativa de base construtivo interpretativa proposta por González Rey.

A representação de teoria e prática como processos distintos, que não se articulam, implica na concepção da teoria como aplicada e apartada do pensamento da pessoa que está vivenciando a prática. O que significa muitas vezes que as teorias são direcionadas a um tipo de prática sem que se tenha nenhum tipo de reflexão sobre o que de fato representam como sistemas de pensamento. No curso de psicologia, vemos que muitas vezes os alunos representam a atuação como psicoterapeuta como uma aplicação de teorias no âmbito privado da clínica. Na prática, isso se reflete em uma desconsideração da teoria como processo e sistema aberto que nos permite um diálogo com a realidade. O processo de aprendizagem converte-se em reprodução e a produção criativa de idéias se compromete nesse percurso.

As teorias são ferramentas do pensamento, são processos vivos que nos permitem diferentes possibilidades de significação, pois não estão estagnadas no tempo. Nesse sentido, muitas vezes percebe-se a reprodução de idéias de diferentes autores, considerados clássicos, de forma acrítica e dogmática sem nenhuma possibilidade de contestação, pois há uma autoridade autoevidente que impede qualquer diferença em relação ao que já está dito. As teorias nesses termos tornam-se fechadas a qualquer possibilidade de confrontação com as diferentes formas da realidade que se organizam com o passar do tempo. A teoria é um

sistema aberto que nos permite gerar conhecimento sobre os diferentes fenômenos, é o início de um processo que não se encerra em si mesmo, mas que nos permite avançar a partir de nossos posicionamentos como sujeitos que refletem sobre a realidade (González Rey, 1997, 2005; Morin, 2007).

Morin (2007) faz uma interessante observação nesse sentido:

Enfim, o que diferencia uma teoria científica de uma doutrina é que a teoria é ‘biodegradável’, ela aceita a regra do jogo e sua morte eventual. Enquanto uma doutrina se fecha, é auto-suficiente e recusa, de alguma forma, os veredictos que a contradizem e que emanam do mundo real ou do seu adversário. Eu diria que uma teoria e uma doutrina podem ter os mesmos constituintes, formar um mesmo sistema de idéias e a única diferença é que uma se fecha, se autojustifica e se refere às citações dos fundadores sempre pomposamente (p. 73).

O dogmatismo teórico tem reflexos diretos nos processos de ensino e aprendizagem sobre a prática da psicoterapia. Pois ao aluno é dito que ele deve escolher uma abordagem como se fosse algo que se escolhe e se utiliza na prática clínica sem nenhum tipo de posicionamento em relação ao que de fato representa em termos epistemológicos. O aluno não é instigado a ter um posicionamento próprio, a operar com a teoria como sujeito. O atendimento clínico passa a ser representado como a operacionalização de um aporte teórico prévio em que a tensão entre a reflexão pessoal e a realidade não produzem novas contribuições para a teoria. A clínica deveria ser um espaço permanente de inquietação, pois “a psicoterapia é, pelo seu próprio caráter, um processo que de forma permanente nos obriga a construir e acompanhar hipóteses de casos diferentes, no curso das quais modelos teóricos originais emergem” (González Rey, 2012, p. 66).

Ao assumirmos a aprendizagem a partir da teoria da subjetividade proposta por González Rey (1997, 1999, 2003), baseada no enfoque histórico cultural, entendemos esse processo como configurado por sentidos subjetivos¹ que vão se constituindo nesse percurso. O que significa dizer que uma experiência em sala de aula não é definida como

¹ “Constituição histórica no nível subjetivo, das diferentes atividades e relações significativas na constituição do sujeito” (González Rey, 2003, p. 174)

boa ou ruim *a priori*, mas a partir da produção subjetiva do aluno em relação a ela. A aprendizagem depende de uma gama ampla de elementos que não dizem respeito unicamente ao aprender, mas fazem parte dos processos de sentidos subjetivos produzidos no espaço de sala de aula. Dessa forma, tanto os aspectos sociais quanto os individuais são subjetivados e tornam-se elementos configuradores de processos de sentido que se refletem nos processos de aprendizagem.

A aprendizagem pressupõe a produção de sentidos subjetivos que impliquem o aluno nesse processo, mobilizando sua atuação como sujeito do seu pensamento e da sua produção. A produção de sentidos subjetivos no processo de aprendizagem se dá pelo envolvimento do aluno na atividade que está realizando. É um processo marcado pelo seu envolvimento emocional e por sua condição de sujeito além de uma atitude formal para cumprir determinações externas a ele. Ser sujeito no processo de aprendizagem requer do aluno mais do que cumprir tarefas estabelecidas pelo professor, mas pressupõe a personalização do que é aprendido, e a produção de sentidos subjetivos que configura a aprendizagem como processo que se organiza permanentemente (Mitjans Martinez, 2009).

O caráter educativo de uma experiência se define por sua capacidade para iniciar novas reflexões, emoções e relações entre os participantes, que os estimule a assumir uma posição dentro de um espaço social que o integre a um caminho de intercâmbio, crítica e reflexão, dentro do qual se desenvolve tanto a pessoa quanto o espaço social em questão (González Rey, 2009, p. 17).

O estágio supervisionado é uma prática que se dá no final do curso de graduação, dessa forma, muitas representações não só teóricas como de atuação já estão presentes nos alunos nesse momento. Mas é interessante que para muitos alunos o estágio é um momento em que a prática configura-se como processo reflexivo e teórico que lhes permite novas possibilidades de articulação do próprio pensamento. Para outros alunos, o estágio é a comprovação na realidade do que se discute nas teorias, não existe tensão entre a prática e a teoria, não há inquietação e provocação pelos desdobramentos a que um atendimento clínico pode levar. Nesse sentido, o estágio é outro momento no percurso da graduação para que o

aluno tenha possibilidades para atuar de forma criativa, possa produzir pensamento próprio, e dessa forma refletir sobre o papel da teoria nas suas práticas.

No estágio, a que nos referimos neste trabalho, foram desenvolvidas diferentes estratégias para que o aluno pudesse se envolver de maneira crítica na atividade. Havia momentos de discussão de textos previamente agendados e momentos de discussão dos casos clínicos atendidos pelos alunos no estágio. Na discussão dos casos, todos eram convidados a participar e as supervisões dos casos não estavam a cargo apenas do professor orientador, mas os alunos deveriam contribuir com análises para que o caso apresentado fosse visto a partir dos diferentes elementos configurados no seu processo. Nesse sentido, verificou-se que os alunos adotavam posturas muito diferentes: alguns temiam a opinião dos outros e se abstinham de fazer comentários; enquanto outros se posicionavam e sentiam necessidade de trocar idéias com os colegas.

É no momento da supervisão que notamos como os alunos se apropriam do referencial teórico ao confrontá-lo com as necessidades que se apresentam no atendimento clínico. As diferentes categorias de uma teoria são ferramentas para o pensamento, para a especulação, o que significa dizer que, embora não sejam encontradas na realidade, nos permitem significá-la. O que acontece muitas vezes em um estágio de atendimento clínico é que o aluno parece ‘ver’ efetivamente as categorias na sua frente. E, uma vez que elas tomam uma forma objetiva, toda e qualquer explicação está fadada a uma descrição da categoria em relação aos processos que aconteceram no atendimento. O aluno usa a teoria como uma solução em busca de um problema. O paciente desaparece, seus processos são universalizados... Bem expresso por Neubern (2004):

Uma vez escolhido o foco de análise, em geral o indivíduo (mas podendo ser a família, as relações sociais), ele era generalizado de tal modo a ocupar um estatuto universal. Afastando-se as ilusórias aparências de sua diversidade cotidiana e buscando-se regularidades ‘naturais’, a singularidade dava lugar a categorias universais que tendiam a permanecer invariáveis, mesmo em contextos distintos (p. 27).

Essa forma de apropriação das teorias pode ser explicada pelo percurso acadêmico que precede a entrada do aluno na graduação. O Ensino Médio muitas vezes está focado no vestibular e estimula o aluno a reproduzir ideias com o foco em um objetivo a ser alcançado, a universidade. Ao ingressar no Ensino Superior, vemos que muitos desses alunos apresentam dificuldades para fazer abstrações além da dimensão objetiva dos fatos cotidianos que se apresentam para discussão em aula. No curso de psicologia, ao se depararem com as situações concretas do atendimento clínico, os alunos muitas vezes tentam aplicar teorias (nos moldes de uma técnica) como se o psiquismo, e as próprias teorias, fossem paradas e fixas no tempo. Tal fato se explica pelo pouco estímulo à ousadia e ao pensamento crítico da nossa sociedade. A subordinação ao institucionalizado e ao estabelecido é regra no momento atual.

Objetivos

- Compreender como alunos de graduação de um curso de Psicologia representam a relação entre teoria e prática.
- Analisar como alunos de graduação de um curso de Psicologia compreendem a prática psicoterapêutica.

Método

O processo de análise dos relatórios apóia-se no método construtivo-interpretativo proposto por González Rey (1997, 1999) que enfatiza a produção de conhecimento na pesquisa como um processo construtivo interpretativo. Nesta proposta de pesquisa qualitativa privilegia-se a plurideterminação dos fenômenos além de uma relação de causa e efeito entre si (González Rey, 1997; Santos, 2007); e a relação do pesquisador com o momento empírico configura-se a partir das suas interpretações e construções teoricamente fundamentadas que não visam uma descrição da realidade, mas sua compreensão como processo singular (González Rey, 1997, 2002).

González Rey salienta a necessidade de se especificar o qualitativo no campo epistemológico – preocupação de diferentes autores (Groulx, 2008; Laparrière, 2008; Pires, 2008) – que ainda não encontrou posição explícita nas ciências sociais, que é um dos seus objetivos na sua proposta metodológica. O método construtivo-interpretativo é uma tentativa

de produzir conhecimento que permita a criação teórica “acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (González Rey, 1999, p. 35).

Os processos subjetivos se organizam de maneira complexa, e o seu estudo com base em método qualitativo não permite a predição, descrição e o controle (González Rey, 2002), pois a realidade não é linear e determinada. Temos imprevisibilidade, interpenetração, desordem, que se desdobram em diferentes momentos impossíveis de serem mensurados em parâmetros estáticos e sob controle (Morin, 2007; Santos, 2007). Da mesma maneira, o conhecimento não é apenas condicionado, determinado e produzido, recursivamente ele é condicionante, determinante e produtor e está ligado à cultura, ao social e à prática histórica (Morin, 2007).

O conhecimento é produção construtivo-interpretativa, ou seja, “o conhecimento é uma construção, uma produção humana” (González Rey, 2005, p.6). O papel do investigador nesse processo é o de alguém que pensa e produz conhecimento no confronto das suas idéias com o momento empírico em que a teoria não está pronta, mas se constrói em permanente tensão com o momento empírico. Assim, a interpretação não se organiza com base em categorias universais para dar conta dos processos que aparecem no curso da investigação. A interpretação é uma construção do pesquisador, em que a teoria é um instrumento do investigador no processo interpretativo, que atua como “marco de referência que mediatiza o curso das construções teóricas do investigador sobre o objeto” (González Rey, 1999, p. 38). A pesquisa nesse modelo não esgota o problema, mas gera novas zonas de sentido², abre novas possibilidades para construção teórica com relação ao problema abordado, passa-se de lógica da resposta para lógica da construção.

Na análise das informações, o pesquisador atua no processo de interpretação definindo certos elementos e formas de expressão da pessoa como significativos para abrir hipóteses, que no curso da informação estudada vão se transformando em afirmações teóricas fundamentadas por novas evidências ou vão dando passo para outras hipóteses. Esses elementos são definidos por González Rey (1997) como indicadores que se mantêm em fluxo

² Zona de sentido representa uma forma de inteligibilidade sobre a realidade que se produz na pesquisa e não esgota a questão, mas abre possibilidades para diferentes aprofundamentos na construção teórica (González Rey, 2005).

e processo durante a pesquisa. Nesta forma de pesquisa as categorias não aparecem naturalizadas como entidades que têm um valor em si mesmas, mas como possibilidades de significação do problema estudado.

Análise e construção de informação

Dois momentos do estágio são apresentados para análise neste trabalho. No primeiro, temos trechos do relato dos alunos sobre a experiência como psicoterapeutas; no segundo, a análise de um caso apresentado no estágio.

A experiência como psicoterapeutas

Aluno 1:

“Na primeira sessão que atendi A, que se dizia alcoolista, senti o peso da responsabilidade. Senti-me despreparado e sem nenhum suporte teórico que me desse embasamento para saber por onde caminhar. Era uma queixa permeada por demandas que logo identifiquei: infância abandonada e difícil, relato de muita solidão e vergonha perpassadas por atenção social, dos familiares e etc. A meu ver, um caso difícil, que teria sido melhor explorado e trabalhado dentro de uma clínica de compulsões”.

A reflexão do aluno nos indica a dificuldade de lidar com o novo, pois tem a representação de que é uma teoria específica que nos dá suporte para determinados problemas. É interessante como a teoria é vista como ferramenta para solução de problemas e não como possibilidade de diálogo com a realidade. Nesse sentido, ‘A’ precisa ser encaminhada para uma clínica que trabalhe com compulsões, pois temos especialistas em problemas específicos, reproduzindo todo um discurso biomédico que sustenta as práticas psicológicas até hoje. O que nos evidencia a dificuldade da psicologia clínica em pensar o sujeito a partir dos seus processos de subjetivação e não dos problemas que objetivamente identificamos no que nos é declarado.

A fala do aluno-psicoterapeuta nos indica que a formação em psicologia ainda se dá dentro dos limites de um discurso patologizante e psicologizante onde devemos ‘tratar’ das pessoas dentro dos limites individuais em que o social é desconsiderado, ou apenas reduzido à família. A compreensão do abuso do álcool não aparece articulada com reflexões sobre A e os

diferentes processos organizados tanto na subjetividade social quanto individual. Penso que a necessidade do aluno de buscar uma teoria ou procedimento que fosse eficaz para o problema da sua paciente, impossibilitou uma reflexão mais criativa nesse atendimento.

Ao falar de outro atendimento, vemos a criatividade do mesmo aluno:

“Como provocar reflexões em uma pessoa que, aparentemente, se encontra desinteressada da vida e que esperava que a psicoterapeuta fosse encontrar as soluções para sua vida? Na sétima sessão, optei por uma técnica em que S poderia escrever suas preferências, o que gostava, o que não gostava. Depois que S escreveu, fomos discutindo cada tópico que ela colocou e posso dizer que a sessão ‘deslanchou’ e S falou quase 30 minutos da sessão sobre algo que ela não gostava de fazer, mas tinha que realizar”.

É interessante que o aluno não se preocupa nesse caso com a técnica em si, mas como ela pode ser uma ferramenta para a expressão do outro. Ele usa a técnica como uma possibilidade dentro da psicoterapia. É um indicador de que não quer descobrir o outro através da técnica, mas abrir um novo espaço dialógico. Nesse trecho, vemos sua atuação como sujeito, a apropriação de um posicionamento pessoal no momento do atendimento clínico que se expressa na sua capacidade para perceber a dificuldade do seu paciente e ao mesmo tempo vislumbrar outras possibilidades de aproximação ao problema.

Reflexões sobre um caso

Diferentes possibilidades de subjetivação se configuram na experiência da clínica, em razão disso, fizemos, no estágio, a discussão de um caso apresentado em uma série de televisão e posteriormente foi pedido aos alunos que escrevessem sobre o caso apresentado. Sunil é o paciente indiano que chega com diagnóstico de depressão e Paul é o psicoterapeuta. O atendimento acontece em Nova York nos Estados Unidos.

Aluno 2:

“Em suma, creio que a minha abordagem do caso Sunil, seria radicalmente diferente daquela empreendida por Paul; sua diretividade e ausência de inquérito etnográfico, partindo da consideração que o sujeito ocidental é uma unidade monolítica, homogênea e transcultural certamente terá que ser revista para garantir o sucesso do seu empreendimento terapêutico. Afinal, do instante em que Paul continue a desconsiderar as particularidades

culturais de Sunil, dois fenômenos não de ocorrer: o primeiro será a manutenção de Sunil em um estado de subalteridade, onde sua produção de sentido só é válida se for inscrita em um referencial de sujeito do terapeuta, terminando por desautorizar sua narrativa, resultando num segundo fenômeno, que seria o aumento de sua impressão de exclusão e invisibilidade, que terminaria por agravar sua depressão e torná-lo mais inacessível, agora para além de uma simples barreira linguística”.

O aluno não descreveu um possível estado mental que definiria o paciente, mas discutiu sobre a relação paciente-psicoterapeuta referenciada na cultura. É interessante como nesse trecho vemos a produção intelectual do aluno com uma produção teórica que reflete pensamento próprio e inquietação. Ainda que no momento final tenha uma visão determinista sobre as consequências da desconsideração da cultura do paciente, percebe-se sua capacidade de pensar o individual em relação com o social, sem discursos que patologizam a pessoa por ser diferente, há o reconhecimento da singularidade configurada nos processos subjetivos.

Como se pode observar, a reflexão do aluno em relação ao atendimento se constrói na articulação com outro campo que é a antropologia, ao problematizar a cultura e a etnografia. O que nos evidencia a importância de uma formação mais abrangente na psicologia que nos permita um pensamento que contemple produções de outros campos. A cultura aparece como tema importante na psicologia, mas muitas vezes mais como retórica teórica do que efetivamente na contextualização da pessoa nos espaços produzidos socialmente. A discussão de temas que foram muitas vezes marginais como a cultura, por exemplo, nos possibilita avançar além de uma representação da psicologia como um campo prático-instrumental.

Aluno 3:

“Sunil também enfrenta dificuldades em se adaptar nesta nova cultura em Nova York. Em casa não se adapta às “regras do lar”, talvez até seja uma hipótese presumo, para ele futuramente se necessário buscar um psicoterapeuta comportamental. Sunil aparentemente enfrenta um “choque cultural” premente ao observar a forma que seus netos são educados.

Tratando deste caso, eu disponibilizaria meu consultório como forma de oferecer ao Sunil um espaço de escuta no qual Sunil pudesse expressar seus sentimentos, realizar sua

catarse. Buscando refletir o que Sunil trouxesse de suas vivências e angústias, buscaria construir um vínculo terapêutico em que prezasse uma ressignificação em sua história de vida”.

Nesse trecho, evidencia-se novamente a relação de um tipo de problema (comportamento inadequado) e um tipo de teoria (comportamental). O aluno não consegue pensar no sujeito que está em psicoterapia, mas na sua dificuldade de adaptação como problema que deve ser resolvido através de uma teoria específica. Nos cursos de psicologia, o debate sobre a normatização das pessoas tem sido grande, mas ainda assim notamos que as construções dos alunos não estão articuladas com esses debates. A singularidade dos processos subjetivos não se coloca como elemento importante para pensar o caso apresentado, mas a necessidade de adaptação a um discurso dominante que está naturalizado para o aluno.

Em seguida, o aluno enfatiza a necessidade de que Sunil realize sua *catarse*. Não há nenhuma reflexão teórica por parte do aluno sobre o que significaria tal procedimento. Quais as consequências de expressar sentimentos? A emoção aparece como algo a ser expresso sem nenhuma relação com outros processos na história do sujeito. Do mesmo modo, o aluno não consegue operar com a categoria *vínculo*, pois na sua visão é a relação que vai transformar a pessoa. Para ele, Sunil está assujeitado numa relação em que sua produção de sentido não tem valor nesse espaço, pois é a atuação do psicoterapeuta que vai definir a ressignificação do seu processo subjetivo.

A representação da psicoterapia como espaço de solução de problemas é muito frequente ainda no imaginário dos alunos. A necessidade de encontrar elementos que evidenciem distúrbios, comportamentos inadequados, relações de causa e efeito é maior que a análise da diversidade dos processos subjetivos, sua implicação em espaços diferenciados e suas contradições. Pois uma vez que um problema está objetivado, é mais fácil encontrar ferramentas que permitam a melhor resolução para o que está afetando a vida da pessoa. Não há necessidade de reflexão teórica, pois há todo um *receituário* pronto para ser usado.

Considerações finais

Na psicologia, a predominância da rotulação e universalização impossibilitou por muito tempo a visibilidade de processos singulares e sua organização complexa. Diferentes categorias foram reificadas na tentativa de definir e identificar padrões de organização do

humano, e com isso a sua configuração em termos históricos, de sentido e significado é desconsiderada. As consequências dessa perspectiva refletem-se num ensino de psicologia que tem na sua base uma tentativa de objetivar de maneira precisa fenômenos que têm sua gênese em processos subversivos e complexos que a nosso ver só podem ser discutidos a partir de uma visão que privilegie a singularidade, os aspectos sociais e individuais que os constituem.

A psicoterapia, tema desse trabalho, é um espaço que possibilita a reflexão sobre os aspectos tanto de processos sociais quanto individuais e seus diferentes desdobramentos na história do paciente. É um momento dialógico que vai além da sua organização em espaço de consultório, mas está presente em diferentes contextos pela sua capacidade de produzir a reflexão e o posicionamento daqueles que dela participam. A psicoterapia é uma prática que necessariamente está relacionada com os aspectos sociais da constituição humana, e não com processos descolados de uma história e de uma cultura.

Nesses termos, a aprendizagem na graduação deve assentar-se em uma discussão crítica das teorias e suas possibilidades como ferramentas do pensamento, e também apresentá-las como historicamente situadas. Os casos apresentados expressam algumas dificuldades dos alunos para o pensamento crítico, a autoria, a ousadia. O que evidencia a necessidade de reflexões sobre a forma como essas teorias estão sendo apresentadas e qual o seu papel para a atuação profissional. A dificuldade de operar com a teoria é um reflexo de uma aprendizagem reprodutiva que não implica o aluno como sujeito.

As pesquisas em educação no nível da graduação podem proporcionar novas reflexões sobre diferentes elementos que estão configurados na aprendizagem, assim como, a organização de processos de aprendizagem que privilegiem a construção de idéias e não sua reprodução. Processo que passa pelo reconhecimento não só da singularidade dos fenômenos que estudamos na psicologia, mas do aluno que é o principal ator dessa trama. Essas pesquisas deveriam gerar inquietações sobre o que de fato queremos no ensino da psicologia: a aplicação de teorias de forma mecânica sem nenhum envolvimento do aluno com a sua processualidade e possibilidades de inteligibilidade?

Referências

- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learnig.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learnig.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learnig.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, 9, Número Especial, 1-24.
- González Rey, F. (2012). Sentidos subjetivos, linguagem e sujeito: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. In A. Holanda (Org.), *O campo das psicoterapias: Reflexões atuais* (pp. 47-70). Curitiba: Juruá.
- Groulx, L. (2008). Contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In J. Poupart, Deslauries, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires, (Orgs), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 95-126). Petrópolis: Vozes.
- Laperrière, A. (2008). Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In J. Poupart, Deslauries, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires, (Orgs), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 410-436). Petrópolis: Vozes. 2008.
- Mitjans Martínez, A. (2009). Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In A. Mitjans Martínez, M. C. Tacca (Orgs), *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior* (pp. 231-261). Campinas: Alínea.
- Neubern, M. (2004). *A complexidade da psicologia clínica: Desafios epistemológicos*. Brasília: Plana.
- Morin, E. (2007). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Pires, A. P. (2008). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências humanas. In J. Poupart, Deslauries, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires, (Orgs), (pp. 43-94). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (2007). *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez.